



HAL
open science

Coélaboration d'objets de savoir pour s'appropriier la terminologie en français dans le domaine des affaires européennes et de la politique internationale

Krastanka Bozhinova

► To cite this version:

Krastanka Bozhinova. Coélaboration d'objets de savoir pour s'appropriier la terminologie en français dans le domaine des affaires européennes et de la politique internationale. *Le Langage et l'Homme*, 2019, 54/2, pp.157-173. hal-02458868

HAL Id: hal-02458868

<https://hal.science/hal-02458868>

Submitted on 20 May 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pré-print d'un article publié dans la revue *Le Langage et l'Homme* :

Bozhinova, K. (2019). « Coélaboration d'objets de savoir pour s'approprier la terminologie en français dans le domaine des affaires européennes et de la politique internationale ». *Le Langage et l'homme. La terminologie et l'enseignement du français de spécialité, du français langue professionnelle ou sur objectifs spécifiques*, n°54-2, pp.157-173.

Coélaboration d'objets de savoir pour s'approprier la terminologie en français dans le domaine des affaires européennes et de la politique internationale

Krastanka Bozhinova
American University in Bulgaria

Abstract :

This study focuses on teaching and learning terminology and phraseology in the context of an undergraduate course in French for European affairs and international politics for international English-speaking students. One of its main goals, namely the acquisition of terminology, is closely related to the development of the capacity to understand current affairs debates in media and institutional discourse, as well as to produce discourse that follows the French language norms. The research question focuses on the way the systematic learning of specialized lexicon is integrated into a dynamic learning system centered on the task-based approach. The proposed pedagogical scenario takes into account research in the fields of data-driven learning, phraseodidactics and a socioconstructivist notion of knowledge, which can be objectified in the form of co-edited documents. Thus, the proposed tasks, which aim to enhance the importance of terminology and collocations, place learners in the role both of social actors and researchers in order to build together a digital space that they will be able to reuse or even further develop in their subsequent academic or professional practice.

Résumé :

Cette étude traite de l'enseignement de la terminologie et de la phraséologie en français des affaires européennes et internationales en s'appuyant sur l'apprentissage sur corpus, la phraséodidactique et une conception socioconstructiviste du savoir.

Introduction

Dans le secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad) en contexte universitaire, des approches transversales sont recommandées parfois pour le français enseigné en tant que deuxième langue vivante en milieu non-francophone, étant donné que les formations sont de plus en plus destinées à des groupes non-homogènes du point de vue disciplinaire. Cependant, grâce aux approches différenciées facilitées par les technologies de l'information et de la communication (TIC), les langues de spécialité (LSP) pourraient se positionner au cœur des enseignements afin de contribuer à la professionnalisation efficace du public du secteur (Van der Yeught 2014, § 52).

La maîtrise de la terminologie par les étudiants dans leur langue, dans la langue d'enseignement (qui peut être différente), ainsi que dans au moins une langue additionnelle, est un aspect important de la compétence professionnelle qu'ils acquièrent tout au long de leur cursus universitaire. Compléter l'étude terminologique par celle du lexique spécialisé, dont les unités phraséologiques, s'avère d'une importance incontournable étant donné que ces dernières sont fréquentes dans les LSP et que leur compréhension et utilisation présentent des difficultés même au niveau avancé (Dechamps 2015, §19 ; Gonzáles Rey 2014, 6).

Ayant expérimenté des dispositifs pour le français dit « général » selon une organisation souple et dynamique qui s'appuie sur l'approche par les tâches (Bozhinova 2017), nous nous interrogeons sur la

manière d'intégrer dans un tel dispositif le travail systématique sur le lexique spécialisé dans le cadre d'une formation de français pour spécialistes d'études européennes et de science politique. Selon notre hypothèse, la coélaboration d'objets de savoir intégrée dans les tâches, ainsi que l'introduction d'une étape intermédiaire centrée sur l'analyse de corpus et un entraînement spécifique contribueront à l'efficacité de l'appropriation du français de spécialité (FSP).

Après la présentation du cadre théorique dans lequel s'inscrit notre recherche et de notre positionnement, nous développerons des pistes didactiques concrètes pour illustrer comment un scénario pédagogique enrichi qui accorde une place importante au travail sur la terminologie et les collocations pourra être mis en place si on s'appuie sur l'idée que le savoir peut être co-construit.

1. Le français pour spécialistes d'autres disciplines

1.1 Place de la terminologie dans l'enseignement du français de spécialité

La démarche d'élaboration de programmes de formation destinés au public du secteur Lansad consiste à effectuer deux transformations consécutives de la LSP en tant que « savoir-savant » :

- en « savoir à enseigner » qui sera au centre de dispositifs conçus grâce aux travaux de recherche en didactique liés au secteur Lansad ;
- en « savoir à apprendre et à acquérir par les étudiants, avec l'aide de l'enseignant dans toutes ses différentes postures (accompagnateur, guide, tuteur, etc.) » (Terrier 2016, § 10).

Ce processus de transformation est lié à une évolution entre l'application au départ d'une orientation terminologique qui sera « mise en retrait sous l'influence conjuguée des études sur les textes et les discours (...) et des recherches sur le fonctionnement des communications spécialisées » (Holtzer 2004, 15-16). Même si la démarche didactique dominante met en avant l'approche discursive, Cavalla (2016, 126) souligne que :

la terminologie reste un élément essentiel quant à l'aspect scientifique du savoir à acquérir et comme l'indiquait Mortureux (1986 : 68) 'l'enseignement vise à créer chez l'étudiant la maîtrise simultanée de l'appareil conceptuel [...] et de l'appareil terminologique'. Ainsi, la terminologie sert de vecteur de connaissance tout en étant un objet d'enseignement incontournable.

En effet, étant donné que la majorité des termes sont reliés de manière stable aux concepts d'un domaine, ils « peuvent constituer des clés d'accès à la connaissance du domaine » (Condamines 1994, 39). Il est donc utile de créer des bases de connaissance terminologique rassemblant « un noyau de ressources qui pourrait être développé, adapté, enrichi en fonction des besoins », ce qui est devenu possible grâce aux avancées de l'informatique permettant de traiter de gros corpus de données textuelles (*ibid.*, 45).

1.2 Apprentissage sur corpus et phraséodidactique

Certains développements en traitement automatique des langues (TAL) et en linguistique de corpus sont pris en compte par la didactique des langues, y compris pour le public Lansad. Boulton et Tyne (2014) présentent, par exemple, une approche qu'ils nomment « apprentissage sur corpus » (ASC) qui permet à l'apprenant de « mettre à profit ses différentes observations de la langue à partir de données qui se présentent sous forme de corpus ou de collections de textes/transcriptions » (*ibid.*, 6). L'exploitation de corpus par des non spécialistes en linguistique doit cependant être guidée (Kübler 2014, 40). En outre, avec des publics peu avancés dans la langue ou de spécialistes d'autres disciplines, il convient parfois de constituer des corpus de petite taille monolingues, parallèles ou comparables (Kübler 2014, 46 ; Schaeffer-Lacroix 2014, § 16-17).

Formée en tant que discipline scientifique depuis une trentaine d'années, la phraséodidactique met en avant l'utilité d'enseigner les expressions figées en raison de leur fréquence dans la langue (González Rey 2008, 3). En ce qui concerne les LSP, Dechamps (2015, § 17) souligne qu'elles possèdent leurs « propres tournures de phrases qui ont leur raison d'être pour permettre une communication efficace et sans ambiguïtés ».

Selon Gonzáles Rey (2014, 6), dans les LSP prédominent les collocations. Celles-ci sont considérées à la fois comme contraintes et orientées et comprennent un élément dont le signifié est autonome qui peut être appelé « base » et un collocatif « qui ne réalise pleinement son signifié qu'en combinaison avec une base » (Hausmann 1989 cité par Cavalla 2014, 153). Par exemple, dans le domaine de l'asile et de la migration, la collocation *crise des réfugiés* contient le nom *réfugiés* en tant que base choisie librement (et terme possédant une définition autonome) et le collocatif *crise*. En se combinant à la base, ce dernier attribue un sens spécifique à l'expression qui apparaît fréquemment dans les discours du domaine.

Parmi les propositions didactiques centrées sur l'enseignement de la terminologie et des collocations dans des formations en LSP, celle de Resche (1997) qui concerne une formation en anglais de l'économie met en évidence que les connaissances disciplinaires et l'étude comparée du lexique spécialisé favorisent non seulement l'accès au sens des textes et la mémorisation mais aussi « la consolidation des connaissances et l'amélioration du niveau en langue générale » (*ibid.*, 41). Dechamps (2015), pour sa part, a élaboré un didacticiel pour l'enseignement des collocations terminologiques en français juridique afin de favoriser leur apprentissage et de pallier aux difficultés, telles que le choix approprié du collocatif qui s'associe à un terme, les contrastes entre les langues, l'opacité sémantique et la variation discursive (*ibid.*, 4).

Force est de constater qu'il manque des recherches concernant l'enseignement du lexique spécialisé dans le domaine des relations européennes et internationales s'appuyant sur les avancées liées aux applications du TAL. Pourtant, pour ce domaine, il existe des outils et des ressources numériques fiables et nous verrons plus loin comment ils peuvent être mis à profit dans une démarche centrée sur le lexique (*cf.* 4).

2. Le français des affaires européennes et de la politique internationale

Certaines propositions didactiques qui s'inscrivent dans la perspective actionnelle sont intéressantes pour les étudiants de science politique et d'études européennes, par exemple les pratiques de simulation globale (Cali et al. 1995 ; Bozhinova 2012, 197-198). D'autres mettent en avant la nécessité de tenir compte du plurilinguisme de ce public en tant que facteur important en encourageant « l'activité métadiscursive et métapragmatique portant sur la comparaison de types de textes ou d'interactions » issus de ce champ professionnel (Cali 2006, 127).

La seule méthode existante dans ce domaine (à notre connaissance) éditée en France est orientée vers un public professionnel de diplomates ou d'étudiants désireux de se lancer dans une carrière de fonctionnaire. L'objectif principal en est celui de développer « une compétence en communication administrative et diplomatique » (Soignet 2011, 4) par le biais d'une approche analytique des discours qui circulent dans le domaine (*ibid.*, 2). Le lexique y est vu comme un outil intermédiaire entre les étapes de compréhension et de production. En effet, la méthode contient des répertoires d'expressions présentés de manière systématique mais les activités d'entraînement sont fort insuffisantes.

Le travail avec un manuel s'avère souvent inadapté au public Lansad en raison du niveau hétérogène des apprenants et du nombre d'heures très réduit destiné aux formations. Dans le cas que nous étudierons plus loin, la demande vient du département de politique et d'études européennes qui exige de préparer les étudiants à comprendre et à discuter en français les discours d'actualité en se servant de la terminologie du domaine, ce qui oblige l'enseignant à créer son propre matériel.

3. Dispositifs dynamiques d'enseignement-apprentissage

Dans une recherche-action récente concernant l'enseignement-apprentissage du français dit « général », nous nous sommes appuyée sur le plurilinguisme et sur les théories émergentiste et socio-constructiviste considérées comme complémentaires (Macqueen 2012, 71-72 ; Narcy-Combes et al.

2014, 162-163) pour élaborer des dispositifs d'apprentissage hybrides centrés sur les tâches qui articulent les modes présentiel et distanciel (Bozhinova 2017).

Il apparaît que certains principes relevés par la recherche en phraséodidactique (*cf.* 1.2) sont compatibles avec les théories mentionnées. L'intérêt des corpus consiste, entre autres, dans la possibilité de se focaliser sur les instances (*chunks*) (Logan 1988), tandis que la fréquence de certains éléments dans les données augmente les chances de mémorisation (Grossmann 2011, 167, cité dans Cavalla 2016, 45). Pour enseigner les langues de spécialité au public Lansad, « l'introduction de formes figées et l'entrée par les genres » seraient donc des facteurs favorables à l'apprentissage (Cavalla 2016, 62).

Nous adhérons également à une conception socioconstructiviste du savoir considéré comme « non extérieur au sujet et sans matérialité propre » (Ollivier 2016, § 21). De cette manière, l'apprentissage peut résulter « d'une construction, voire d'une co-construction sociale, qui peut s'objectiver dans des objets de savoir », par exemple sous la forme de documents coélaborés (*id.*). De ce fait, nous supposons qu'un dispositif fondé sur la coélaboration d'objets de savoir permettrait de développer de manière systématique la compétence lexicale en langue de spécialité. Les propositions développées par Resche (1997) et Dechamps (2015) représentent des expériences qui vont dans ce sens et qui méritent d'être développées pour des publics d'autres disciplines et dans d'autres configurations.

Dans la partie suivante, nous développerons des pistes didactiques autour de tâches qui mettront les apprenants à la fois dans le rôle d'acteurs sociaux et de chercheurs (Boulton et Tyne 2014, 76), ce qui augmente les chances de repérage et la mémorisation de particularités langagières.

4. Proposition pour renforcer la dimension terminologique et phraséologique de la formation en français de spécialité

4.1 Point de départ

Notre proposition concerne une formation pour apprenants internationaux de français (niveau affiché B2) qui utilisent l'anglais comme médium dans leur cursus universitaire de licence d'études européennes et de science politique et relations internationales. Dans le cadre de cette formation, l'acquisition de la terminologie est un des objectifs principaux qui cependant va de pair avec le développement de la capacité de comprendre les discours médiatiques et institutionnels d'actualité, ainsi que de produire du discours conforme aux normes du français.

La démarche déjà expérimentée est inspirée de la perspective actionnelle et consiste à proposer des séquences pédagogiques élaborées à partir de documents authentiques. Elle peut être illustrée par une séquence que nous avons conçue en 2014 sur le thème des crises humanitaires et des actions de solidarité internationale inspiré de l'Année internationale de la coopération dans le domaine de l'eau des Nations-Unies (ONU)¹.

Nous adoptons dans ce qui suit une démarche exploratoire afin de voir comment redonner une place plus importante à la terminologie et aux collocations en insérant des tâches intermédiaires pour compléter les séquences liées à des sujets de l'actualité politique européenne et internationale sur la base des principes didactiques présentés plus haut.

4.2 Proposition de scénario pédagogique enrichi

4.2.1 Scénario général

La séquence mentionnée au point précédent a été modifiée selon une approche par les tâches plus souple qui offre des possibilités améliorées de traitement collaboratif de ressources et d'outils numériques. La figure 1 présente le scénario pédagogique proposé de manière schématique.

¹ La fiche pédagogique complète est disponible sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/cel-02105239>.

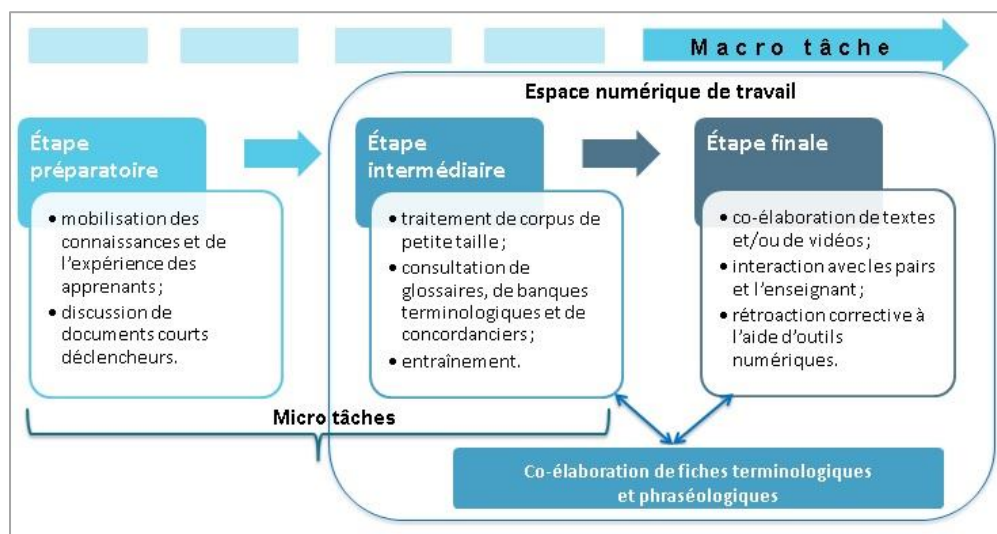


Figure 1 : Scénario fondé sur l'approche par les tâches et la co-construction d'objets de savoir.

Intégrés dans des micro et des macro tâches, les objectifs du parcours proposé se déclinent de la manière suivante :

- (1) **communicatifs** : faire un exposé oral en développant et en appuyant les idées par des points et des exemples pertinents, souligner les points importants, décrire une situation urgente ;
- (2) **linguistiques** :
 - acquérir le vocabulaire lié à la crise migratoire récente et aux actions de solidarité européenne et internationale ;
 - connaître les sigles et les acronymes d'organismes chargés de gérer les procédures d'accueil des migrants ;
 - employer l'expression du but, de l'obligation et de la nécessité ;
 - utiliser le gérondif pour exprimer le moyen et la simultanéité.
- (3) **socio-culturels** :
 - prendre conscience des conséquences des conflits dans certaines régions du monde ;
 - s'informer au sujet de l'accueil des migrants et des réfugiés en Europe et en France ;
 - connaître les actions de l'UE et de l'ONU en matière de migration.

Le thème est lié à un sujet très discuté au cours des dernières années : le mouvement migratoire vers l'Europe. La macro tâche est analogique à celle de la séquence de départ et consiste à préparer par écrit et à présenter oralement (sous forme d'une vidéo) une campagne de sensibilisation ou de mobilisation en proposant des actions de solidarité internationale. En effet, cette tâche donne du sens à tout le travail demandé aux apprenants, en articulant les différentes étapes et les micro tâches dont la réalisation conduit pas à pas vers la production finale.

La coélaboration de fiches terminologiques et phraséologiques constitue une tâche complémentaire à réaliser dans l'espace numérique de travail (ENT) en vue d'une appropriation plus efficace du lexique spécialisé.

4.2.2 Étapes préparatoire et intermédiaire

La recherche-action de départ (Bozhinova 2017) nous oriente à proposer une entrée par la compréhension et l'analyse de corpus de petite taille composés de textes relevant du domaine de spécialité et issus des médias traitant des problèmes d'actualité liés à ce domaine.

À l'étape préparatoire, il importe d'introduire le sujet en mobilisant les connaissances et l'expérience des apprenants à l'aide de documents déclencheurs. Les objectifs et la production attendue en fin du parcours sont également explicités.

L'étape intermédiaire englobe des tâches de sensibilisation et d'entraînement qui amènent les apprenants à comprendre et à discuter le contenu des textes, ainsi qu'à analyser l'usage en contexte d'éléments non seulement au niveau lexical mais aussi au niveau des structures textuelles macro et micro. Le corpus est soit préparé par l'enseignant, soit recueilli par les groupes en fonction de leurs intérêts.

Le traitement des corpus et les tâches d'entraînement se font en consultant des outils disponibles en ligne, tels que des glossaires spécialisés, des banques terminologiques et de grands corpus dotés de concordanciers (cf. 4.2.3). Des activités ayant montré leur efficacité pour la structuration et la mémorisation, telles que « des QCM, des questions ouvertes à réponses courtes, des exercices d'appariement, des textes lacunaires et des mots croisés » peuvent être proposées afin de s'entraîner sur les aspects formels et sémantiques des collocations (figement, synonymie, polysémie, nominalisation, équivalences entre langues, etc.) (Dechamps 2015, §31-32). En outre, les apprenants peuvent chercher des emplois de certains termes et collocations dans d'autres contextes et reformuler certains passages (Mathias et al. 2012).

Il convient de sensibiliser les apprenants à la présence dans les discours « d'un jargon particulier, utilisé par les acteurs spécialisés du champ, qu'ils appartiennent à l'administration ou aux associations » à côté de « la 'langue légitime courante', celle qui est parlée dans les discours politiques et dans les médias » (Terry 2012, 21). Une activité d'appariement des équivalences dans un passage qui contient le jargon et sa 'traduction' en langue courante peut être proposée (Exemple 1)².

M. X. [...] n'a pu obtenir ni <i>CST</i> , ni <i>APS</i> ni <i>APT</i> .	M. X. n'a pu obtenir ni <i>carte de séjour temporaire</i> , ni <i>autorisation provisoire de séjour</i> , ni <i>autorisation provisoire de travail</i> .
Un jour, il est interpellé par la <i>Dicilec</i> ou par la <i>Paf</i> ; il est aussitôt placé en <i>Gav</i> et, quarante-huit heures plus tard, une <i>OQTF</i> lui est signifiée.	Un jour, il est interpellé par la <i>direction du contrôle de l'immigration et de la lutte contre l'emploi clandestin</i> ou par la <i>Police aux frontières</i> ; il est aussitôt placé en <i>garde à vue</i> et, quarante-huit heures plus tard, une <i>obligation de quitter le territoire [français]</i> lui est signifiée.
Il est alors transféré dans un <i>Cra</i> .	Il est alors transféré dans un <i>centre de rétention administrative</i> .
Ayant pu rédiger les recours autorisés par la loi, il comparait devant le <i>JDL</i> et devant le <i>TA</i> ; mais, dans les deux cas, ses requêtes sont rejetées.	Ayant pu rédiger les recours autorisés par la loi, il comparait devant le <i>juge des libertés</i> et devant le <i>tribunal administratif</i> mais, dans les deux cas, ses requêtes sont rejetées.
Le consul de son pays lui ayant délivré un laissez-passer, il est alors prêt pour l'expulsion et les policiers lui indiquent que s'il refuse d'être embarqué, il sera passible de trois mois de prison et de trois ans d' <i>ITF</i> .	Le consul de son pays lui ayant délivré un laissez-passer, il est alors prêt pour l'expulsion et les policiers lui indiquent que s'il refuse d'être embarqué, il sera passible de trois mois de prison et de trois ans d' <i>interdiction du territoire français</i> .

Exemple 1 : Tâche de sensibilisation à la variation discursive.

Les apprenants remarqueront d'abord que les abréviations correspondent à des dénominations de documents et de procédures administratives, ainsi que d'acteurs et de lieux impliqués dans les procédures. Ensuite, ils classeront le lexique selon des critères morphosyntaxiques. Par exemple, on observera la prédominance de syntagmes nominaux : *carte de séjour temporaire*, *autorisation provisoire de séjour*, *autorisation provisoire de travail*, *interdiction du territoire français*, *centre de rétention administrative*, *juge des libertés*, *garde à vue*, *police aux frontières*. Par ailleurs, la majorité de ces collocations sont

² Exemple donné par l'anthropologue Emmanuel Terry (2012, 21) pour illustrer comment certains acteurs du champ présenteraient « le destin habituel d'un sans-papier expulsé » dans leur jargon.

introduites par un verbe : *placer en garde à vue, obtenir une carte de séjour, transférer dans un centre de rétention administrative*. Des analyses linguistiques de ce type facilitent non seulement l'appropriation du lexique mais aussi la meilleure compréhension des caractéristiques énonciatives des discours. Il devient évident, par exemple, que l'intention du locuteur est de souligner la situation passive de la personne concernée qui subit une série de procédures compliquées.

La comparaison avec d'autres langues approfondit à la fois les connaissances sur le lexique spécialisé et sur le domaine de spécialité dans la mesure où certains termes ne recouvrent pas les mêmes réalités dans des pays différents (REM 2012, 4). L'approche comparée améliore donc le développement de la compétence de médiation des apprenants.

Au fur et à mesure du traitement de corpus et du travail avec d'autres outils, les apprenants commencent à élaborer par équipes des fiches terminologiques et phraséologiques bilingues dans un espace partagé en ligne.

4.2.3 Exploitation d'outils et de ressources pour coélaborer des objets de savoir

Concernant le domaine des affaires européennes et de la politique internationale, il existe des outils et des ressources fiables en accès libre en ligne pour faire des recherches lexicales sans posséder des compétences techniques spécifiques. Tel est le moteur de recherche de traductions *Linguee*³ qui affiche des traductions alignées des éléments concernés dans leur contexte. Son site signale que les traductions proviennent de sites « d'organismes internationaux ou d'universités ayant été traduits par des professionnels » et de « sources particulièrement précieuses telles que la documentation des institutions européennes ou des textes de brevets ». Il existe également le corpus *Opus*⁴ qui contient des sous-corpus multilingues avec concordanciers intégrés et permet l'alignement parallèle des phrases traduites. En outre, la plus vaste banque de données terminologique multilingue IATE (*InterActive Terminology for Europe*) qui comprend des termes, des abréviations et des expressions dans les langues officielles de l'UE est accessible au grand public⁵. Dans certains cas, il serait intéressant d'exploiter à des fins de traduction et de recherches terminologiques la fonctionnalité d'affichage multilingue d'un même texte dans la base juridique de l'UE : EUR-Lex (Figure 2).

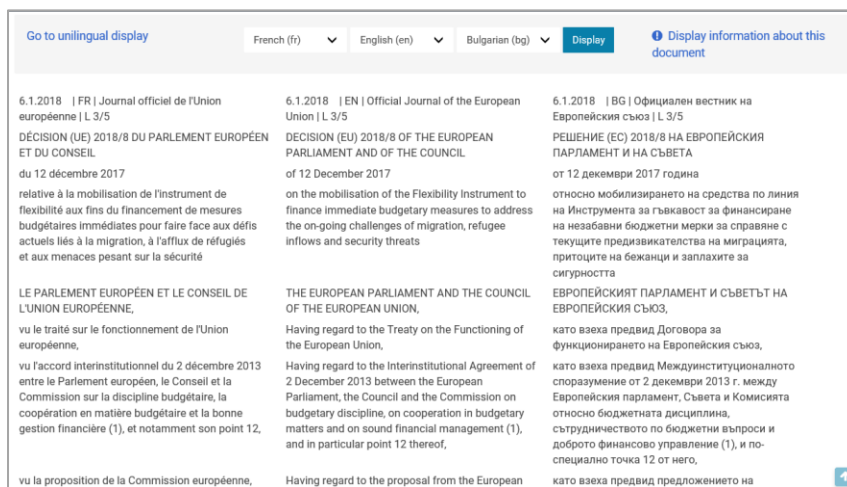


Figure 2 : Affichage trilingue d'une décision du Parlement européen et du Conseil⁶.

³ Disponible sur <https://www.linguee.com/>.

⁴ Disponible sur <http://opus.nlpl.eu/>.

⁵ Disponible sur <https://iate.europa.eu/home>.

⁶ Disponible sur <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR-EN-BG/TXT/?uri=CELEX:32018D0008>.

Pour le sujet de la migration, le *Glossaire 2.0 sur l'asile et les migrations* (REM 2012) peut être mis à disposition des apprenants dans l'ENT. Il contient plus de 300 termes définis et traduits en s'appuyant en priorité sur l'acquis de l'UE et vise « à améliorer la comparabilité entre les États membres » (*ibid.*, 2).

En collaborant pour rédiger leurs propres fiches terminologiques et phraséologiques, les apprenants tiendront compte des contextes du lexique relevé, réfléchiront sur les définitions appropriées, sur les relations sémantiques entre les entrées sélectionnées et sur la variation entre les langues et les approches multidisciplinaires. La recommandation de Resche (1997, 40) de demander aux apprenants d'élaborer « un petit dossier de terminologie/phraséologie comparées » semble convenir également au travail sur un thème de l'actualité politique européenne et internationale.

Étant donné que les fiches servent d'appui à la production visée à l'étape finale de la macro tâche, les apprenants devront d'abord expliciter la situation actuelle et les problèmes liés à la gestion des flux migratoires en Europe. Ils doivent donc faire des recherches sur les termes *réfugié* et *migrant*, ainsi que sur les nouveaux termes apparus dans les discours politiques et médiatiques, tels que « *hotspot*, *pays de transit* ou CHUM (centre d'hébergement d'urgence pour migrants) » (Dufoix 2019, § 1). En 2017, une nouvelle définition de *migrant* et l'exemple *crise migratoire* sont ajoutés dans Le Robert⁷. Les expressions *afflux de réfugiés*, *arrivée massive de réfugiés*, *rétablir les contrôles aux frontières*, *ériger une clôture de barbelés* sont désormais utilisées dans le contenu modifié concernant la Hongrie et Schengen.

Dans un deuxième temps, toujours pour préparer la tâche de production finale, les apprenants auront besoin du lexique qui traite des procédures et des actions d'assistance aux nouveaux arrivants. En effectuant des requêtes à l'aide du concordancier AntConc⁸ dans un petit corpus constitué par un groupe d'apprenants dans le cadre d'un travail récent⁹, nous relevons un certain nombre de collocations et des noms d'organismes nationaux et internationaux accompagnés de leur abréviation (Exemples 2 et 3).

accueillir des <i>réfugiés</i>	afflux de <i>migrants</i>
statut de <i>réfugié</i>	arrivée (massive) de <i>migrants</i>
attribuer/accorder/délivrer le statut de <i>réfugié</i>	intégration des <i>migrants</i>
<i>réfugié</i> statutaire	crise <i>migratoire</i>
camps de <i>réfugiés</i>	politique <i>migratoire</i>
protection des droits des <i>réfugiés</i>	poussée <i>migratoire</i>
Dispositif provisoire d'hébergement des <i>réfugiés</i> statutaires (DPHRS)	vague <i>migratoire</i>
Office français de protection des <i>réfugiés</i> et apatrides (Ofpra)	gérer/gestion des flux <i>migratoires</i>
Haut-Commissariat pour les <i>réfugiés</i> des Nations Unies (HCR)	

Exemple 2 : Requêtes avec les mots-clés *réfugié(s)* et *migrant(s)/migratoire*.

demande d' <i>asile</i> / demandeurs d' <i>asile</i>	politique d' <i>accueil</i>
gestion (dramatique) des demandes d' <i>asile</i>	centre d' <i>accueil</i>
association d'aide aux demandeurs d' <i>asile</i>	<i>protection</i> subsidiaire
Cour nationale du droit d' <i>asile</i> (CNDA)	<i>protection</i> temporaire
<i>droit</i> au regroupement familial	faire preuve de <i>solidarité</i>
<i>droit</i> d' <i>asile</i>	

Exemple 3 : Requêtes avec les mots-clés *asile*, *droit*, *accueil*, *protection* et *solidarité*.

⁷ Ces ajouts sont présentés dans le dossier de presse disponible sur <http://manuscritdepot.com/documentspdf/2017-CP-mots-nouveaux.pdf>.

⁸ Logiciel d'analyse de corpus libre, téléchargeable sur le site <http://www.laurenceanthony.net/software.html>.

⁹ Une macro tâche sur un sujet similaire a été réalisée en 2016 mais le scénario pédagogique ne prévoyait pas de travail détaillé sur le vocabulaire.

Les résultats de telles requêtes qui peuvent être complétées par des requêtes dans de grands corpus (Kübler 2014, 67-68) seront sans doute utiles pour relever et utiliser un lexique approprié dans la production finale.

4.2.4 Étape finale

Pour réaliser la macro tâche qui oriente le travail tout au long du parcours proposé, à l'étape finale, les apprenants préparent un exposé par groupes qu'ils enregistrent en vidéo. La production étant considérée à la fois comme produit et processus, les pairs ont la possibilité de commenter leurs notes pour l'exposé et de se distribuer les rôles dans l'ENT. L'enseignant a également accès aux brouillons et donne des conseils pour améliorer certaines parties en recommandant l'utilisation d'outils numériques.

Une fois l'exposé ainsi préparé et enregistré, la vidéo peut être partagée non seulement avec le groupe-classe mais aussi avec un public élargi, par exemple sur le site des étudiants francophones de l'université, voire sur des sites qui disséminent des initiatives locales dédiées aux problèmes de la migration.

Les fiches terminologiques et phraséologiques reflètent le savoir co-construit et représentent un outil d'appui à la production écrite et orale. Les groupes sont invités à comparer, à améliorer et à enrichir les entrées également au cours de la phase finale. Ce travail est poursuivi dans le cadre d'autres tâches sur des sujets différents relevant du domaine de spécialité.

Conclusion et perspectives

À la base de notre recherche-action sur le développement de dispositifs d'apprentissage hybrides dynamiques fondés sur l'approche par les tâches, nous avons proposé un scénario pédagogique qui attribue une place importante à la terminologie et à la phraséologie dans une formation de français des affaires européennes et de la politique internationale en nous fondant également sur les principes de l'ASC, de la phraséodidactique et sur une conception socioconstructiviste du savoir. La sensibilisation et l'entraînement orientés vers l'apprentissage du lexique spécialisé sont facilités par des technologies qui permettent l'utilisation de corpus de petite taille, de glossaires et de banques terminologiques, ainsi que de moteurs de recherche de traductions et de grands corpus en accès libre en ligne. Le travail sur le lexique est entièrement intégré dans le scénario général car il est choisi en fonction des objectifs de la macro tâche finale et contribue à sa réalisation. La perspective comparée de l'apprentissage de la terminologie et de la phraséologie contribue également à la meilleure compréhension des concepts du domaine dans les cultures et les contextes socio-politiques concernés.

Le scénario proposé peut être adapté à d'autres domaines et sujets et servir également à préparer les étudiants à participer à de réels projets autour des enjeux politiques d'actualité, tels que les débats délibératifs pour jeunes francophones organisés en Europe pour promouvoir les initiatives citoyennes¹. Notre souhait est que les apprenants, en tant que futurs professionnels, profitent des résultats de leur travail collaboratif et qu'ils utilisent, voire enrichissent, les fiches élaborées qui resteront accessibles en ligne et modifiables en fonction des besoins de leurs auteurs.

Bibliographie

- Boulton Alex et Tyne Henri (2014), *Des documents authentiques aux corpus – Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris, Didier.
- Bozhinova Krastanka (2017), *Apprendre le français après l'anglais : développement de la production écrite à l'aide du numérique*. Paris, L'Harmattan.
- Bozhinova Krastanka (2012), « Développement d'un dispositif de formation autonomisant en français des relations européennes ». *Synergies Espagne*, n°5, pp. 187-202, disponible en ligne : <http://gerflint.fr/Base/Espagne5/krastanka.pdf>
- Cali Chantal (2006), « Didactique des langues tierces, didactique du plurilinguisme : une nouvelle approche pour optimiser l'enseignement / apprentissage des langues et maintenir la diversité linguistique en Europe ». *Synergies Europe*, n°1, pp. 119-128.

- Cali Chantal, Cheval Mireille et Zabardi Antoinette (1995), *La conférence internationale et ses variantes*. Paris, Hachette FLE.
- Cavalla Cristelle (2016), *Les apprentissages lexicaux : des unités linguistiques à l'enseignement du FLE*. Complément au dossier de candidature en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches. Université Grenoble Alpes.
- Cavalla Cristelle (2014), « Collocations transdisciplinaires : réflexion pour l'enseignement ». In Isabel Gonzáles Rey (dir.), *Outils et méthode d'apprentissage en phraséodidactique*. Bruxelles, EME éditions, pp. 151-169.
- Condamines Anne (1994), « Terminologie et représentation des connaissances ». *Didaskalia*, n°5, pp. 35-51.
- Dechamps Christina (2015), « L'enseignement du français juridique en centre de langues : quelques perspectives ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], vol. 34, n°1, DOI : 10.4000/apliut.5094.
- Dufoix Stéphane (2019), « La migration est aussi une affaire de mots : attention aux chausse-trapes ». *De facto* [En ligne], n°3, disponible en ligne : <http://icmigrations.fr/2019/01/15/defacto-3-003/>
- Gonzáles Rey Isabel (dir.) (2014), *Outils et méthode d'apprentissage en phraséodidactique*. Bruxelles, EME éditions.
- Gonzáles Rey Isabel (2008), « La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement ». *La culture de l'autre [Recurso electrónico]: l'enseignement des langues à l'Université. Deuxième Rencontre Hispano-français de Chercheurs (SHF/APFUE)*, École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines (26 au 29 novembre 2008).
- Holtzer Gisèle (2004), « Du français fonctionnel au FOS. Histoire des notions et des pratiques ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° spécial, pp. 8-24.
- Kübler Natalie (2014), « Mettre en œuvre la linguistique de corpus à l'université. Vers une compétence utile pour l'enseignement/apprentissage des langues ? ». *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 11, n°1, pp. 37-77.
- Logan Gordon D. (1988), « Toward an instance theory of automatization ». *Psychological Review*, n° 95, pp. 492-527.
- Macqueen Susy (2012), *Linguistic Insights, Volume 137 : The Emergence of Patterns in Second Language Writing : A Sociocognitive Exploration of Lexical Trails*. Peter Lang AG.
- Mathias Nicolas et le Service pédagogique de l'Alliance Française Paris Ile-de-France (2012), « Fiche pédagogique 'Petit abécédaire d'une crise' ». *Le français dans le monde*, n°379 [document complémentaire].
- Narcy-Combes Jean-Paul, Bertin Jean-Claude, Miras Gregory et Narcy-Combes Marie-Françoise (2014), « Apport des savoirs savants en didactique des langues : modélisation ou transposition ? ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 55. pp. 153-167.
- Ollivier Christian (2016), « Gestion du pouvoir dans la co-construction de savoirs ». *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], n°15, DOI : 10.4000/dms.1558.
- Resche Catherine (1997), « Terminologie et phraséologie comparées : un moyen et non une fin pour l'enseignement dans le secteur Lansad ». *Terminologies nouvelles : Terminologie et formation*, n°17, pp. 37-42.
- Réseau Européen des Migrations - REM (2012), *Glossaire 2.0 sur l'asile et les migrations*. Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne.
- Schaeffer-Lacroix Eva (2014), « Utiliser des corpus numériques avec un public Lansad ». *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)* [En ligne], vol. 17, DOI: 10.4000/alsic.2691.
- Soignet Michel (2011), *Objectif diplomatie 2 - Le français des relations européennes et internationales. Guide pédagogique*. Paris, Hachette Livre.
- Terray Emmanuel (2012), « La politique de l'immigration et son langage ». *Hommes et Libertés*, n°159, pp. 18-21, disponible en ligne : https://www.ldh-france.org/IMG/pdf/h_1159_actuaite_4_la_politique_de_l_immigration_et_son_langage.pdf
- Terrier Linda (2016), « Éditorial ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], vol. 35, n° spécial 1, disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/apliut/5467>.
- Van der Yeught Michel (2014), « Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD – Scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], vol. 33, n°1, DOI : 10.4000/apliut.4153.

¹ Des débats de ce genre organisés par Europa Nova sont présentés sur le site <https://www.europanova.eu/debats-deliberatifs-en-europe>.